

La formation interculturelle en éducation

Fernand Ouellet,

Université de Sherbrooke

Résumé

L'article propose une vision de l'éducation interculturelle qui repose sur un équilibre entre quatre préoccupations/valeurs : l'ouverture à la diversité, l'égalité et l'équité, la cohésion sociale et la délibération démocratique. Il examine trois champs de recherche et d'expérimentation pédagogique qui incarnent des éléments d'une telle vision. La deuxième partie présente le modèle de formation mis au point par le Service de formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. La dernière partie discute des principaux obstacles à la formation interculturelle en éducation et des moyens à prendre pour les surmonter. En conclusion, l'auteur dégage quelques principes généraux qui se dégagent de ces expériences et identifie quelques questions et dilemmes auxquels sont confrontés ceux et celles qui offrent des activités de formations dans ce domaine.

Introduction

La question de la diversité culturelle et religieuse est devenue en cette fin de millénaire un enjeu majeur dans un grand nombre de sociétés du monde. C'est maintenant une thématique omniprésente dans la plupart des disciplines du champ des sciences humaines et sociales où les publications sur le sujet ont littéralement explosé au cours des dernières décades. Plusieurs événements ont contribué à créer cette situation : les horreurs de la Shoah et l'indignation morale qu'elle a suscitée, la décolonisation et la critique de l'hégémonie occidentale, le mouvement des droits civiques aux États-Unis et la fin de l'apartheid, la fin de la guerre froide et la mondialisation de l'économie. Ces développements ont bien sûr eu un impact sur l'éducation où on a vu apparaître plusieurs mouvements éducatifs visant à promouvoir une plus grande ouverture à la diversité culturelle et religieuse et à lutter contre la discrimination et le racisme : l'éducation multiculturelle/interculturelle, l'éducation antiraciste, l'éducation au développement, l'éducation dans une perspective mondiale (*global education*), l'éducation à la paix, l'éducation bilingue, l'éducation à la démocratie, l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation interculturelle : un mouvement éducatif très hétérogène

La formation interculturelle des éducateurs et des éducatrices apparaît à plusieurs promoteurs de ces différents mouvements éducatifs comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociale. Mais leur conception du contenu et des orientations de cette formation dépend du mouvement auquel ils se rattachent et de la conception de l'éducation à la diversité et de la lutte à la discrimination qu'ils privilégient au sein de ce mouvement. Si l'on s'en tient au seul mouvement de l'éducation interculturelle¹, on observe déjà une si grande diversité d'orientations qu'il est difficile de donner un contenu précis à cette notion. Une étude réalisée en 1993 par Michel Pagé pour le Conseil supérieur de l'éducation permet de mettre un peu d'ordre dans ce fouillis. Cette étude identifie sept courants d'idées différents qui seraient sous-jacents à ces initiatives de prise en compte du pluralisme ethnoculturel en éducation :

- **Courant compensatoire.** Assurer les meilleures chances de réussite scolaire chez les élèves des minorités qui constituent une clientèle à risque pour des raisons linguistiques et socio-économiques.
- **Courant de la connaissance des cultures.** Développer des relations harmonieuses entre les membres de groupes ethniques distincts.
- **Courant de l'hétérocentrisme.** Reconstruire le savoir constitué par la science et la culture pour détruire les stéréotypes de la suprématie des Blancs; transformer le curriculum au nom de la nécessité que l'éducation véhicule une connaissance du monde qui est plus juste et plus vraie que celle qui fut élaborée dans la foulée de la suprématie de l'homme blanc occidental.
- **Courant isolationniste.** Valoriser les langues patrimoniales et les cultures minoritaires à l'école par des activités séparées.
- **Courant antiraciste.** Favoriser l'éducation à la critique de la discrimination dans les institutions et la société.
- **Courant de l'éducation civique.** Promouvoir une éducation pratique aux droits humains et aux valeurs démocratiques.
- **Courant de la coopération.** Promouvoir la coopération en éducation dans les groupes scolaires hétérogènes, centrée sur l'égalisation des statuts (Pagé, 1993, p. 11-12).

¹ J'utiliserai ce terme plus courant en français pour désigner ce que les auteurs anglophones désignent plus souvent par le terme «éducation multiculturelle». Ces deux termes m'apparaissent tout aussi ambigus l'un que l'autre et il faut toujours les définir pour savoir ce dont on parle.

L'étude analyse différentes publications qui se situent dans l'un ou l'autre de ces courants d'idées et s'interroge sur leur pertinence en fonction des trois objectifs qu'une éducation devrait poursuivre concurremment pour faire face adéquatement aux défis du pluralisme ethnoculturel :

1. reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société;
2. contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité;
3. contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses (Pagé, 1993, p.101).

Selon Pagé, pour atteindre ces trois objectifs, l'école québécoise devrait favoriser les initiatives qui s'inspirent de ces différents courants. Seul le courant isolationniste n'a pas de place dans l'éducation interculturelle telle qu'il la conçoit. Il formule également de fortes réserves par rapport au courant de la connaissance des cultures.

Les « effets pervers » du courant de la connaissance des cultures

Toutefois, le courant de « la connaissance des cultures » est souvent celui vers lequel les enseignants et les enseignantes se tournent spontanément (Pagé, 1992; 1997). Plusieurs des initiatives prises par les écoles pour faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel mettent indûment l'accent sur la valorisation et la protection des particularismes ethnoculturels (St-Jacques, 1996), ce qui a pour effet de provoquer des effets indésirables qui vont à l'encontre des intentions généreuses des éducateurs et des éducatrices qui en font la promotion. J'ai présenté ailleurs (Ouellet, 1992) une analyse de ces « effets pervers » qui ont été signalés par plusieurs chercheurs. Certains d'entre eux ont une portée sociale très large, tandis que d'autres sont plus spécifiques au monde scolaire. J'en ai identifié trois dans le premier groupe :

- l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe et immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur « formule culturelle » (Camilleri, 1988/1990);
- le renforcement des frontières entre les groupes et l'accentuation des risques d'intolérance et le rejet de l'Autre (Steele, 1990, Pagé, 1992);
- l'accentuation des difficultés d'accès à l'égalité des chances pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires (Steele, 1990, Simard, 1991; Ghosh, 1991).

Dans le contexte scolaire, une trop grande insistance sur les particularismes ethnoculturels peut avoir des conséquences négatives additionnelles :

- la perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner s'il veut respecter la culture des élèves des minorités (Kleinfield, 1975, Camilleri, 1988/90);
- la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée (Nicolet, 1987);
- la réification et la folklorisation de la culture qui cesse d'être une réalité vivante qui fournit le mode d'emploi de la vie (J.-J. Simard, cité dans Ouellet, 1991, p. 91);
- la fragmentation du curriculum sous l'impact des revendications particularistes (Ravitch, 1990, d'Souza, 1991).

La simple énumération de ces effets pervers et celle des différents courants d'idées qui se disputent le champ de l'éducation interculturelle suffit, je crois, à montrer qu'il s'agit d'un champ d'intervention complexe dans lequel il serait hasardeux de s'aventurer sans préparation. La capacité d'intervenir efficacement dans ce domaine suppose une analyse systématique des divers courants d'idées qui s'affrontent et des effets pervers que certains d'entre eux sont susceptibles d'engendrer.

Il faut toutefois reconnaître que les éducateurs, les éducatrices et les autres intervenants suffisamment déstabilisés dans leur pratique professionnelle pour s'engager dans des activités de formation interculturelle ne semblent pas toujours conscients de cette complexité lorsqu'ils amorcent leur formation. Bernard Lorreyte attirait l'attention dès 1982 sur un autre facteur qui complique la mise sur pied de programmes de formation interculturelle répondant aux attentes des intervenants et des intervenantes. Dans le cadre de sa pratique de formateur à l'Agence de développement des relations interculturelles (ADRI), il avait constaté que lorsque les intervenants réclament une formation interculturelle, ils souhaitent généralement qu'on leur fournisse de l'information sur la culture de ceux qu'ils rencontrent dans le cadre de l'institution où ils travaillent : « Dites-nous qui ils sont pour que nous puissions mieux les gérer ». Telle est la demande implicite avec laquelle les intervenants et les intervenantes arrivent au début du programme de formation². Comme le montrait Lorreyte, aller dans le sens d'une telle demande, c'est contribuer au problème plutôt qu'à sa solution, en durcissant les identités en présence et en enfermant les « autres » dans une identité figée et fantasmagorique qui ne correspond pas aux réalités vécues par les personnes issues de ces cultures.

En mettant ainsi indûment l'accent sur la connaissance des cultures, les promoteurs de l'éducation interculturelle ont ainsi considérablement affaibli l'impact qu'ils auraient pu avoir sur l'éducation. Pagé (1997) identifie trois limites de ce mouvement éducatif

² Ce type de demande de la part des enseignants ressort également d'une enquête réalisée en Ontario par Solomon et Levine-Ratsky (1994, p. 42-52).

qui aurait selon lui avantage à s'inspirer des travaux récents liés au courant de l'éducation à la citoyenneté (Gagnon, *et al.*, 1996, Conseil supérieur de l'éducation, 1998) dont l'apport potentiel à l'harmonisation des rapports interculturels est beaucoup plus prometteur :

- Il propose des stratégies insuffisantes pour régler les rapports interethniques dans la société. Il ne suffit pas de promouvoir l'ouverture par rapport aux différences culturelles pour voir s'établir des rapports harmonieux entre les citoyens. Les personnes de cultures différentes doivent s'entendre sur des normes communes dans les institutions, les commerces et les services : « Dans la vie concrète, la coexistence de la diversité des modes de vie et des valeurs ne va pas de soi; elle doit être organisée, négociée, discutée en fonction des contraintes de la réalité. Il manque donc à l'approche interculturelle une approche des rapports sociaux par lesquels les individus peuvent parvenir à organiser leur vie commune en se respectant mutuellement » (p. 5-6).
- Il fait de la connaissance des cultures la clé de la compréhension des personnes. On présuppose ainsi que c'est la culture ethnique d'un individu qui « détermine tous ses choix dans les actes qu'il pose dans sa vie ». Or les recherches (Breton *et al.*, 1990) ont montré qu'il existe une très grande variation dans les rapports que les individus entretiennent à leur culture ethnique. « Par conséquent, il n'est aucunement certain que la connaissance d'une culture donnée soit la meilleure clé et la seule pour entrer en contact avec les membres du groupe auquel cette culture appartient » (p. 7).
- Il accorde à la connaissance mutuelle une influence exagérée sur la diminution des préjugés. Les chercheurs en psychologie sociale (Bourhis *et al.*, 1994) ont montré que les problèmes qui surgissent dans les rapports entre humains sont rarement provoqués par les différences culturelles elles-mêmes, mais résultent de mécanismes complexes qui amènent les membres d'un groupe, quel qu'il soit, à avoir des préjugés et des comportements discriminatoires favorables aux membres de leurs groupes (p. 8).

Je partage les réserves de Pagé face à certaines initiatives qui se présentent sous l'étiquette d'« éducation interculturelle ». Je pense comme lui que l'éducation interculturelle doit s'articuler étroitement à l'éducation à la citoyenneté, car il s'agit de deux champs éducatifs complémentaires. Il importe d'éviter les oppositions stériles comme celles qui ont opposé pendant longtemps l'éducation antiraciste et l'éducation interculturelle (Parekh, 1986, Ouellet, 1997). Dans ma vision des choses, une initiative éducative peut être considérée comme s'inscrivant dans le champ de l'éducation interculturelle lorsqu'elle poursuit *concurrentement* quatre préoccupations/valeurs :

- L'ouverture à la diversité culturelle et religieuse;
- L'égalité des chances et l'équité;
- La cohésion sociale;
- La délibération démocratique.

On peut rattacher plus spécifiquement les deux premières préoccupations au champ de l'éducation interculturelle et les deux dernières à celui de l'éducation à la citoyenneté. Il existe des divergences d'opinion très profondes entre les citoyens et les citoyennes sur l'importance relative qu'il faut accorder à chacune de ces préoccupations. Une poursuite trop exclusive de la première serait certainement de nature à soulever des résistances chez ceux et celles pour qui la seconde ou la troisième est fondamentale. Les promoteurs de l'ouverture du système d'éducation au pluralisme ethnoculturel et religieux doivent donc satisfaire aux préoccupations légitimes des partisans de la cohésion sociale et aux partisans de l'égalité³ et situer leurs initiatives dans le cadre d'un effort pour démocratiser la vie de l'école et le fonctionnement des classes.

Le principal défi pour les éducateurs et les éducatrices soucieux d'éviter les effets pervers décrits plus haut est de maintenir un équilibre entre ces quatre préoccupations. Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté doivent aller de pair, comme le reconnaissait récemment le Conseil supérieur de l'éducation (1998) dans son avis sur l'éducation à la citoyenneté et le ministère de l'Éducation dans son énoncé de politique interculturelle (1998).

Pour donner à ces principes un caractère plus concret, il peut être utile de décrire les caractéristiques d'une école qui poursuivrait systématiquement ces quatre préoccupations d'ouverture à la diversité, de recherche de l'égalité et de l'équité, de promotion de la cohésion sociale et de la délibération démocratique :

- Elle accorde une priorité très haute aux moyens qui favorisent la réussite scolaire de tous les élèves;
- Elle procède à une autocritique constante des fonctionnements qui conduisent certaines catégories d'élèves à l'échec ou à des orientations moins valorisées;
- Elle accorde une place significative à diverses traditions culturelles et religieuses dans tous les programmes scolaires, dans le matériel pédagogique, dans le calendrier des fêtes et dans la décoration de l'école;
- Elle reflète la diversité culturelle et religieuse de la société dans son corps professoral et dans son personnel;

³ Il me paraît y avoir une certaine sagesse dans la stratégie suggérée par Kautz (1995) aux libéraux (partisans de la liberté). Selon lui, ceux-ci devraient faire des alliances avec les républicains (partisans de la vertu patriotique) et avec les démocrates (partisans de l'égalité). Les partisans de la vertu et les partisans de l'égalité étant beaucoup plus nombreux que les partisans de la liberté, les libéraux sont voués à l'échec s'il veulent convaincre tous les citoyens d'adhérer à leurs valeurs. En effet, ils apparaîtront toujours comme une menace aux partisans de la vertu et à ceux de l'égalité. Tout ce qu'ils peuvent espérer d'eux c'est qu'ils les laissent tranquilles, qu'ils les « tolèrent ».

- Elle est gérée d'une manière démocratique et favorise la participation des élèves à la gestion de l'école et de la classe;
- Elle encourage l'utilisation des stratégies de la coopération dans les apprentissages scolaires, en particulier celles qui mettent l'accent sur les apprentissages conceptuels complexes et de haut niveau et sur l'atténuation des effets des inégalités de statuts sur la participation égalitaire aux tâches effectuées en coopération⁴;
- Elle s'est donné une politique de lutte contre la discrimination et le racisme élaborée conjointement par la direction et tous les membres du personnel;
- Elle favorise la collaboration avec les parents et prend des moyens pour que la communication avec les parents des minorités et des parents récemment arrivés soit efficace;
- Elle a défini des critères acceptés par tous les membres du corps professoral et du personnel pour évaluer régulièrement sa performance par rapport à chacune de ces caractéristiques⁵.

Je voudrais esquisser ici ma vision de la formation dont les enseignants et les enseignantes ont besoin pour enseigner efficacement dans ce type d'école. Dans la première partie, je fournirai quelques indications sur trois types de stratégies de formation interculturelle des éducateurs et des éducatrices qui ont fait récemment l'objet de publications importantes. Je présenterai ensuite le modèle de formation interculturelle sous-jacent aux programmes dont j'ai la responsabilité à l'Université de Sherbrooke. Dans la troisième partie, on trouvera une discussion de principaux obstacles qui limitent l'impact de la formation interculturelle en éducation et quelques pistes pour les surmonter.

Trois approches de la formation interculturelle

Avant de présenter les grandes lignes de ce qui m'apparaît comme les composantes essentielles d'une formation interculturelle en éducation, il peut être utile d'examiner rapidement trois approches qui constituent selon moi des sources d'inspiration pour toute initiative dans ce domaine. L'approche de la « critique radicale » est importante parce qu'elle met l'accent sur la justice et l'équité sociale et sur les facteurs structurels qui contribuent à maintenir la situation d'oppression de certains groupes dans la société. Cette préoccupation est essentielle à toute formation interculturelle et il importe d'autant plus de la rappeler qu'elle risque d'être mise en veilleuse par l'accent mis sur la cohésion sociale dans le discours sur la citoyenneté qui domine

⁴ Sur cette forme originale d'apprentissage en coopération et sa pertinence pour l'éducation interculturelle, voir Cohen, 1994; Ouellet, 1994; Pagé, 1995; Évangéliste *et al.*, 1995, 1996.

⁵ J'emprunte plusieurs de ces caractéristiques de l'excellent ouvrage de Mal Leicester (1989).

présentement. L'apprentissage en coopération selon les perspectives d'Élizabeth Cohen est un second champ de recherche et d'expérimentation pédagogique qui mérite une attention spéciale parce qu'on y retrouve des moyens efficaces pour gérer l'hétérogénéité de la classe et pour concilier les préoccupations d'ouverture à la diversité, d'équité et de cohésion sociale. Pour ce qui est des différentes formules d'échange scolaire, elles fournissent un terrain très riche pour des projets pédagogiques faisant appel à l'apprentissage en coopération et elles constituent une voie privilégiée d'ouverture de l'école sur le monde⁶.

L'approche « critique radicale »

Le courant du « multiculturalisme civique » et celui du « multiculturalisme critique » se disputent l'allégeance des chercheurs et des formateurs depuis une dizaine d'années (McCarthy, 1993; Sleeter et Mc Laren, 1995; Goldberg, 1994; Lacorne, 1997; Fullinwider, 1996; Kincheloe et Steinberg, 1997). Christine Sleeter s'inscrit dans le second courant. Elle distingue cinq approches de l'éducation multiculturelle aux États-Unis :

- *L'enseignement aux élèves culturellement différents* où l'on cherche à améliorer le rendement scolaire des élèves de couleur non seulement en cherchant à renforcer leur *self-concept*, mais aussi en développant des programmes plus compatibles avec leur culture. Mais comme cette approche ne s'attaque pas aux barrières structurelles, elle n'est pas la plus populaire chez les défenseurs de l'éducation multiculturelle.
- *L'amélioration des relations humaines* où l'on cherche à améliorer la qualité des relations interpersonnelles et du climat à l'intérieur de l'école. Cette approche ne s'attaque pas elle non plus au racisme institutionnel, mais c'est la plus populaire auprès des enseignants et des enseignantes blancs.
- *L'enseignement centré sur la lutte contre l'oppression par des groupes particuliers*, comme par exemple, les études noires, les études Chicano, les études féministes, les études homosexuelles et lesbiennes, etc. Contrairement aux deux autres approches, celle-ci est ouvertement politisée.
- *L'éducation multiculturelle* où l'on cherche à transformer la vie de l'école pour qu'elle devienne un modèle d'une société pluraliste et égalitaire. « Ses promoteurs concentrent leurs énergies à réformer les diverses dimensions des processus scolaires, comme le curriculum, la pédagogie, l'implication des parents et la classification des élèves (*tracking*) ».

⁶ Il aurait été pertinent d'examiner une quatrième approche largement utilisée dans la formation interculturelle. Il s'agit de la méthode des « incidents critiques » (qui est abordée dans la chronique *Méthodes* plus loin). Mais comme l'espace manque, on se reportera aux travaux de Cohen-Émerique (1984, 1994) et à l'excellent article de De Frankrijker (1998).

- *L'éducation qui est multiculturelle et émancipatrice* où on aborde directement les questions d'oppression et de discrimination et où on vise à préparer les élèves à l'action sociale. (Sleeter, 1996, p. 6-7).

Selon Sleeter (1996), les critiques formulées par la gauche radicale contre le « multiculturalisme bénin » portent à faux en ce qui concerne cette dernière approche de l'éducation multiculturelle. Celle-ci qui s'attaque en effet au racisme blanc,

(...) aux systèmes qui donnent à ceux d'entre nous qui sont d'origine européenne un plus grand accès aux ressources de la société qu'aux groupes de couleur, et aux croyances que les blancs utilisent pour justifier de tels systèmes » (p. 4).

Sleeter opte résolument en faveur de cette dernière conception et définit l'éducation multiculturelle comme une forme de résistance à l'oppression qui cherche à définir des pratiques éducatives pour lutter contre l'oppression de divers groupes sociaux dans la société américaine. Elle a été historiquement liée au mouvement des droits civiques des Noirs américains dans les années soixante, mais avec la montée de la droite pendant les années quatre-vingt, elle a été mise en veilleuse. Sleeter croit qu'il faut la réaffirmer avec force.

Cette conception critique et émancipatrice de l'éducation interculturelle était sous-jacente à un programme de formation interculturelle qu'elle a mis sur pied en 1987 et qui s'est déroulé sur une période de deux ans. Un groupe de trente enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire dans deux districts scolaires du mid-ouest américain étaient inscrits à ce programme. Celui-ci comportait dix journées de sessions intensives pour lesquelles les enseignants et les enseignantes avaient obtenu une libération de leur tâche d'enseignement. Ce programme a fait l'objet d'une évaluation systématique dans un ouvrage (Sleeter, 1992) qui présente un compte rendu détaillé d'une étude ethnographique qui permet d'en évaluer l'impact sur la façon de voir des enseignants et des enseignantes et sur leurs pratiques pédagogiques. Cette évaluation s'appuie sur des données recueillies par des entrevues et des observations effectuées pendant les sessions de formation et dans les classes. C'est ainsi une des rares études qui permet d'évaluer l'impact d'un programme de formation interculturelle en se basant non seulement sur ce qu'en disent les participants, mais sur ce qu'ils en font dans leur pratique pédagogique.

Zeichner et Hoeft (1996) présentent un examen critique des principales initiatives américaines visant à

aider les enseignants et les enseignantes à acquérir les attitudes, les connaissances, les habiletés et les dispositions dont ils ont besoin pour travailler efficacement avec une population culturellement diversifiée (p. 525).

Il ressort de cette étude que la recherche sur le perfectionnement des maîtres fournit des recommandations très précises sur la façon de développer différentes

compétences spécifiques. Ces recommandations incluent la nécessité d'impliquer les enseignants et les enseignantes dans la planification des activités de perfectionnement, de mettre l'accent sur l'auto-apprentissage et sur la démonstration, de fournir l'occasion de faire des essais supervisés, de fournir un support et une rétroaction continue et de lier le perfectionnement à la politique générale de l'école. Mais la recherche n'accorde que très peu d'attention à la préparation pour la diversité culturelle et ne permet pas de préciser les paramètres d'un perfectionnement qui dépasserait la simple sensibilisation aux différences et la tolérance de la diversité. Certains programmes de perfectionnement ont cherché à aller plus loin en proposant des sessions d'immersion culturelle dans des communautés minoritaires ou en développant des cours sur les constructions racistes de la réalité. Mais il existe peu de données empiriques sur l'impact de ces stratégies sur la sensibilité et la compétence interculturelle des enseignants et des enseignantes.

En dépit de ce manque de données empiriques, Zeichner et Hoeft (1996) citent plusieurs expériences de perfectionnement qui mettent en œuvre trois principes généralement admis par ceux et celles qui développent des programmes de perfectionnement des maîtres aux États-Unis :

- Le perfectionnement doit permettre un engagement intellectuel, social et émotif avec des collègues dans des projets significatifs qui dépassent le cadre scolaire.
- Le perfectionnement doit prendre en compte d'une manière explicite les contextes d'enseignement et l'expérience des enseignants et des enseignantes.
- Le perfectionnement prépare les maîtres à utiliser les techniques et les perspectives de l'enquête.

Plutôt que de recevoir passivement une information dispensée par des spécialistes, les enseignants et les enseignantes sont parfois invités à travailler en collaboration avec des anthropologues à des recherches sur une communauté minoritaire d'où proviennent leurs étudiants et à l'analyse des implications pour la salle de classe des observations ethnographiques. Cette forme de collaboration entre chercheurs et éducateurs est très différente des formes d'interactions hiérarchisées qui prévalent généralement dans les programmes de perfectionnement.

Il existe toutefois un débat entre les chercheurs sur la nécessité pour le perfectionnement d'aller plus loin que le développement d'habiletés techniques et de chercher à produire les transformations personnelles que supposent la remise en question d'attitudes et de pratiques racistes et l'ouverture à la diversité culturelle. Certains croient même qu'il faut amener les enseignants et les enseignantes à utiliser des techniques éducatives qui produisent une amélioration des performances scolaires des élèves, quelles que soient les attitudes des enseignants. Ainsi, une fois qu'ils ont vu que les élèves des minorités peuvent réussir, leurs croyances concernant les

carences de leur culture familiale peuvent changer. Cependant, la majorité des intervenants dans ce débat mettent l'accent soit sur la transformation des attitudes et des croyances des enseignants et des enseignantes ou sur une combinaison de changement d'attitudes et de développement de compétences spécifiques. De plus, les activités de perfectionnement centrées sur le développement personnel doivent s'accompagner d'efforts constants pour produire le changement institutionnel par des projets à long terme où on fournit un support et une rétroaction continue et où on met en place des structures institutionnelles qui favorisent la collaboration et la collégialité.

La position de Sleeter (1992) rejoint sur plusieurs points celle de Zeichner et Hoeft (1996), mais elle est plus précise sur plusieurs points. Elle résume ainsi les conditions générales qu'il faut mettre en place dans un bon programme de perfectionnement des éducateurs :

- Il se déroule dans l'école et s'inscrit dans les projets de l'école.
- Les enseignants et les enseignantes participent à la planification, à l'organisation et à la réalisation des activités de formation.
- L'accent est mis sur l'auto-formation et sur la diversité des formes de perfectionnement.
- Les enseignants jouent un rôle actif dans la sélection des objectifs et des activités de perfectionnement.
- L'accent est mis sur la démonstration, l'expérimentation supervisée et la rétroaction. La formation est concrète et se poursuit sur une longue période.
- Le support et l'assistance sont disponibles sur demande.
- Les écoles ont des normes qui supportent la collégialité et l'expérimentation.
- Les administrateurs travaillent avec les enseignants et les enseignantes à clarifier les objectifs et les attentes et les supportent activement dans leurs efforts pour changer leurs pratiques.
- Les efforts doivent être concentrés sur les changements du curriculum et des façons d'enseigner et de gérer la classe pour aider l'élève à apprendre.
- Il doit y avoir un suivi qui se poursuit pendant assez longtemps pour que les nouveaux comportements soient intégrés dans la pratique courante (Sleeter, p. 36-37).

Rares sont, selon elle, les programmes de perfectionnement qui réunissent toutes ces caractéristiques. Le projet qu'elle a évalué possédait quelques-unes de ces caractéristiques : les enseignants et les enseignantes ont pu participer à la définition des objectifs et au choix des activités de formation, la formation s'est déroulée sur une plus longue période et a été plus systématique que la plupart des programmes de

ce genre et plusieurs sessions ont porté sur des activités pratiques. Mais il ne se déroulait pas dans une école, il n'avait pas un support actif de l'administration et ne comportait pas de supervision et de rétroaction en classe (Sleeter, 1992, p. 200-201).

Toutefois, ces caractéristiques ne suffisent pas pour définir les objectifs de formation visés par les promoteurs du programme de formation. Selon Sleeter (1992), les programmes de formation en éducation multiculturelle ne visent généralement qu'à la croissance personnelle des enseignants et des enseignantes et au développement de nouvelles habiletés, mais ils négligent tout ce qui a trait à la mise en œuvre d'une « politique plus large » (p. 37). Elle définit ainsi ce qu'elle entend par là : « La finalité ultime de l'éducation multiculturelle est de changer les écoles comme institutions pour qu'elles servent les intérêts des enfants des groupes opprimés » (*Ibid*). Un programme de formation en éducation multiculturelle doit donc viser non seulement à changer les attitudes et les comportements des enseignants et les enseignantes, mais à changer le fonctionnement même de l'institution scolaire :

Parmi les éléments ou les processus qui doivent être changés, il faut inclure le curriculum, les formes de classification (*tracking*) et de regroupement qui produisent de la ségrégation à l'intérieur des écoles, les pratiques d'évaluation qui « prouvent » l'infériorité des élèves des classes inférieures et des minorités, les stratégies d'enseignement, les relations entre les élèves et les communautés qu'elles servent, les politiques linguistiques et les programmes d'apprentissage des langues étrangères ainsi que le sexe et le genre du personnel de l'école (Sleeter, p. 39).

La conception de l'éducation multiculturelle proposée par Sleeter (1992) s'inscrit dans le courant du « structuralisme radical » ou du « multiculturalisme critique ». Ce courant rejette les principes sous-jacents au conservatisme et au libéralisme : l'individualisme et la compétition, et vise à amener les enseignants et les enseignantes à remettre en question le racisme institutionnel et à participer activement aux mouvements d'émancipation des divers groupes opprimés de la société américaine. Pour ces groupes, le rêve américain n'est qu'un rêve aussi longtemps qu'on ne s'attaque pas aux barrières structurelles qui empêchent les membres de ces groupes d'améliorer leur position dans la hiérarchie sociale.

C'est donc cette « politique sociale plus large » qui sert à Sleeter de point de référence pour évaluer l'impact du programme de formation. Elle constate que le programme n'a pas réussi à modifier la façon dont les enseignants et les enseignantes abordent les questions de diversité et d'inégalité et à rendre la majorité d'entre eux plus conscients du rôle de l'école, comme institution, dans le maintien de ces inégalités. Ils continuent d'appliquer une grille de lecture conservatrice ou libérale et ils résistent à la grille du structuralisme radical qui voit dans les inégalités le résultat de la compétition entre groupes plutôt qu'entre individus. Sleeter (1992) constate que plusieurs enseignants et enseignantes ont investi beaucoup d'énergie dans l'utilisation

des stratégies de l'apprentissage en coopération suite au programme de formation, mais elle minimise la portée de ce changement, n'y voyant qu'une addition d'une nouvelle stratégie d'enseignement sans que les aspects structuraux du fonctionnement de l'école qui contribuent à créer les inégalités ne soient remis en question.

La plupart des enseignants et des enseignantes n'ont pas fait le lien entre l'éducation multiculturelle et un mouvement social collectif visant à redistribuer les ressources entre les groupes. L'éducation interculturelle devint pour eux un outil pour s'attaquer aux problèmes qu'ils voyaient dans leurs classes : les tensions entre des groupes d'étudiants, l'ennui et l'échec (p. 178).

Sleeter (1992) propose en conclusion quelques pistes pour que les programmes de formation produisent des changements plus significatifs : c'est l'école, plutôt que les enseignants et les enseignantes, qui devrait être le centre du changement; il faudrait travailler à améliorer la qualité des relations entre les enfants, les parents, les enseignants et les administrateurs et cesser de traiter les enseignants comme de simples exécutants dans une école dont le fonctionnement est de plus en plus bureaucratisé; il faudrait travailler à rendre les enseignants plus conscients de l'oppression et de leur position sociale dans un système qui génère et maintient l'oppression. Il faudrait faire une place aux rêves et aux formes de civilisation des peuples autochtones et des peuples africains; enfin, il faudrait connecter davantage l'éducation multiculturelle aux mouvements sociaux d'émancipation des groupes opprimés et former les enseignants pour qu'ils deviennent des activistes engagés dans ces mouvements⁷.

Tous ceux et celles qui s'intéressent au perfectionnement des éducateurs et des éducatrices pour qu'ils soient mieux en mesure de bâtir une école ouverte à la diversité et mobilisée contre les inégalités trouveront dans les travaux de Sleeter (1992) et des nombreux auteurs, surtout américains, qui se rattachent au courant de « l'éducation multiculturelle critique » beaucoup d'éléments très stimulants pour la réflexion et pour l'action. En particulier, ces travaux les rendront plus conscients de la nécessité de trouver des moyens pour amener les enseignants et les enseignantes à

⁷ Pour une expérience très intéressante d'une stratégie pédagogique utilisée avec succès par Sleeter pour amener des futurs maîtres originaires de la classe moyenne à se solidariser avec les perspectives des groupes opprimés, voir Sleeter, 1995, p. 415-437. Les étudiants devaient rédiger un essai sur le « pourquoi » d'une situation concernant la race, la classe sociale et/ou le genre qu'ils ne comprenaient vraiment pas. Cet essai devait distinguer entre le point de vue « dominant » et le point de vue « minoritaire » sur la nature de la société et sur la nature des groupes opprimés. Leur analyse de l'oppression devait distinguer les niveaux individuel, institutionnel et symbolique. Avant de s'engager dans un travail de terrain dans des organisations communautaires urbaines sur la question qu'ils avaient choisi, le étudiants devaient analyser l'autobiographie d'une femme blanche de la classe moyenne qui découvre l'impact de la discrimination raciale sur les Noirs américains dans les années 1960. Pendant tout le projet, les étudiants devaient travailler en collaboration et confronter leurs perceptions et leurs interprétations.

remettre en question leurs approches pédagogiques et le fonctionnement de l'école et d'être à l'écoute des parents et des élèves des groupes qui occupent une position inférieure dans la hiérarchie sociale.

L'étude de Sleeter (1992) a montré qu'un des principaux changements induits par le programme de formation qu'elle a mis sur pied a été de susciter chez les participants et les participantes un plus grand intérêt pour l'apprentissage en coopération qui leur fournit des moyens de surmonter le sentiment d'impuissance qu'ils éprouvent souvent devant l'hétérogénéité grandissante de leur classe et le manque de motivation d'une bonne partie de leurs élèves. Selon Sleeter, cette constatation n'est pas un indice du succès du programme de formation qu'elle a évalué parce qu'elle ne reflète pas une prise de conscience de la situation des groupes opprimés et une volonté de lutter contre l'oppression. Elle ne semble pas connaître l'instruction complexe, la forme d'apprentissage en coopération développée à l'Université Stanford par Elizabeth Cohen (1994). L'instruction complexe fournit pourtant aux éducateurs des outils très efficaces pour atteindre les objectifs d'équité sociale qui sont centraux dans la perspective de Sleeter et cette approche apparaît moins susceptible de provoquer des résistances que le courant radical.

L'apprentissage en coopération et l'égalisation des statuts

Contrairement à certaines formes d'apprentissage en coopération où l'insistance sur le développement d'habiletés sociales se fait au détriment de la qualité des apprentissages scolaires, dans l'approche de Cohen (1994), le développement des habiletés sociales apparaît comme un moyen de renforcer les apprentissages des matières scolaires et la maîtrise des habiletés conceptuelles de haut niveau. Et ce qui fait l'originalité principale de cette approche, c'est qu'elle attache une très grande importance à la réussite scolaire des élèves en difficulté et qu'elle fournit aux enseignants des moyens de les aider.

Dans la conception de Cohen (1994), l'apprentissage en coopération est une forme très structurée d'organisation de l'apprentissage où le travail se fait en petits groupes hétérogènes

- dont les membres ont été préparés à la coopération par des exercices qui leur permettent d'intérioriser de nouvelles normes de comportement en classe;
- où l'enseignant délègue l'autorité aux groupes de travail qui assument eux-mêmes la responsabilité du bon fonctionnement du groupe (les membres exercent à tour de rôle ce que Cohen appelle les rôles du « comment »);

- où la réalisation de la tâche est précédée d'une brève séance d'orientation par l'enseignant et suivie d'une séance de retour sur le travail de groupe où l'enseignant peut fournir une rétroaction;
- où des mesures spéciales sont prises pour équilibrer le statut des élèves et pour éviter que l'interaction ne soit dominée par les élèves de haut statut et que les élèves de bas statut ne se retirent de la tâche (rôles, traitement des habiletés multiples, attribution de compétences). Pour réussir la tâche, les élèves doivent faire appel aux ressources diversifiées de tous les membres de l'équipe.

Même si Cohen (1994) n'exclut pas que l'apprentissage en coopération puisse être plus efficace que l'enseignement traditionnel où l'enseignant exerce une supervision directe sur toute la classe pour les apprentissages routiniers, la mise en œuvre des stratégies qu'elle propose suppose que la priorité est accordée aux apprentissages conceptuels de haut niveau. Selon elle, c'est seulement dans le cadre de tâches riches, qui font appel à des habiletés multiples et qui visent des apprentissages conceptuels de haut niveau, qu'il est possible d'appliquer le traitement le plus efficace aux problèmes de statut qui surgissent inévitablement dans les groupes : le traitement des habiletés multiples. Ce traitement est efficace parce qu'il permet d'agir sur les attentes de compétences qui peuvent demeurer inchangées même après une activité réussie de coopération où les élèves collaborent efficacement dans la réalisation de la tâche en respectant les rôles qui leur étaient attribués. Qu'est-ce qu'une tâche à habiletés multiples? C'est une tâche qui :

- comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre le problème;
- est intrinsèquement intéressante et gratifiante;
- permet à chaque élève d'apporter une contribution différente;
- utilise plusieurs médias;
- fait appel à la vue, à l'ouïe et au toucher;
- exige une variété d'habiletés et de comportements;
- exige également la lecture et l'écriture;
- constitue un défi.

Le traitement des habiletés multiples repose, selon Cohen (1994), sur une redéfinition de l'intelligence humaine : plutôt que de s'interroger sur le niveau d'intelligence des élèves, il faut analyser une situation d'apprentissage ou une tâche donnée en fonction des habiletés intellectuelles qu'elle exige. Cela présuppose que les élèves ont été convaincus que la tâche qu'ils ont à accomplir en coopération fait appel à plusieurs habiletés intellectuelles. Pour arriver à les convaincre de cette réalité, il faut analyser la tâche en fonction des habiletés qu'elle exige et souligner que dans la vie

quotidienne des adultes, il est fréquent d'avoir à s'engager avec d'autres dans des activités complexes qui font appel à ce genre d'habiletés. Les élèves doivent être entraînés à identifier ces diverses habiletés dans les tâches qu'ils réalisent en coopération. Seules les tâches qui visent des apprentissages conceptuels, des apprentissages ouverts et non des apprentissages routiniers, exacts, permettent l'identification d'habiletés multiples. Les élèves doivent être entraînés à identifier les habiletés pertinentes pour la tâche et à les reconnaître lorsqu'elles sont mises en œuvre par les membres de leur groupe de travail. Cet entraînement est centré sur les deux phrases suivantes : *personne ne possède toutes ces habiletés; chacun de nous en possède quelques-unes.*

Le traitement des habiletés multiples constitue le point d'appui de la seconde stratégie proposée par Cohen (1994) pour traiter les problèmes de statut : l'attribution de compétences aux élèves de bas statut. Pour que cette stratégie soit efficace, l'évaluation de l'élève de bas statut doit être faite devant la classe; elle doit être précise, se référer à des habiletés intellectuelles spécifiques et montrer que les habiletés attribuées à l'élève de bas statut sont pertinentes pour la tâche du groupe et importantes dans la vie.

En mettant ainsi l'accent sur la dynamique des statuts au sein des groupes de travail et sur les apprentissages de haut niveau en même temps que sur les habiletés sociales permettant d'établir des interactions égalitaires avec des élèves appartenant à diverses classes sociales et à divers groupes culturels avec qui ils apprennent à réaliser des tâches riches et exigeantes que même les élèves les plus forts ne peuvent pas maîtriser complètement, l'approche de Cohen (1994) apparaît comme une voie particulièrement prometteuse pour faire face aux défis de la pluriethnicité en éducation. Cette approche permet de ne pas isoler l'hétérogénéité culturelle des autres formes d'hétérogénéité (classes sociales, maîtrise des apprentissages scolaires, popularité parmi les pairs) et « d'insérer la question interculturelle dans une perspective éducative d'ensemble » (Conseil Supérieur de l'éducation, 1993, p. 90). C'est une approche qui repose sur une planification rigoureuse, sur des stratégies d'implantation testées par des années de recherche et sur une stratégie d'évaluation qui permet des ajustements continuels.

D'autre part, parce qu'elle est exigeante et stimulante pour les enseignants et les enseignantes et pour les élèves et qu'elle propose des stratégies susceptibles d'aider les élèves à développer dès les premières années du cours primaire un rapport actif au savoir plutôt qu'un rapport soumis au rituel scolaire, cette approche pédagogique est en mesure d'apporter une contribution très significative au problème du décrochage scolaire (Ouellet, 1995). Elle a ainsi beaucoup plus de chance d'être intégrée au fonctionnement de l'institution scolaire et de contribuer à son renouvellement qu'une approche centrée sur les problèmes particuliers des immigrants ou des élèves appartenant à un groupe culturel particulier.

Cette approche a connu un rayonnement significatif dans plusieurs pays européens (Cooperative Learning in Intercultural Education, 1998) et au Québec (Évangéliste *et al.* 1995, 1996), mais de l'aveu de l'un de ses ardents promoteurs européens (Batelaan, 1998), les initiatives dans ce domaine ont encore une portée limitée et cette forme d'apprentissage en coopération n'est pas encore intégrée dans l'ensemble du curriculum scolaire et son implantation ne fait encore l'objet que de projets ponctuels. Il faudrait selon lui qu'elle soit intégrée dans une politique éducative d'ensemble et qu'elle fasse l'objet d'un effort concerté et systématique de formation et de perfectionnement des enseignants et des enseignantes.

La pédagogie de l'échange scolaire

La pédagogie de l'échange scolaire apparaît à plusieurs éducateurs comme une voie privilégiée d'introduire une perspective interculturelle dans les apprentissages scolaires en évitant les nombreux effets pervers qui guettent toutes les initiatives dans ce domaine. Cette approche peut prendre des formes multiples (Marcok et Jousselin, 1995; Fahmy, 1995; Blain, 1995), mais elles ont toutes en commun l'établissement d'une communication avec des élèves de culture différente, ce qui les oblige à sortir du cadre restreint de la classe ou de l'école. La retombée principale semble être une plus grande implication des élèves et une motivation accrue à apprendre. Cette pédagogie a été au centre de la stratégie élaborée par l'Office franco-allemand pour la jeunesse conjointement par la France et l'Allemagne pour tenter de cicatiser les blessures laissées par les deux guerres mondiales (Alix et Kodron, 1988; Alix, 1995). Cette expérience a donné lieu à des publications importantes sur les dimensions linguistiques et psycho-sociales de la communication interculturelle (Ladmiral et Lipiansky, 1989). Ces travaux ont jeté un éclairage particulièrement intéressant sur les processus de mobilisation identitaire qui interviennent dans les échanges scolaires. Il faut également signaler ici un ouvrage (Cummins et Sayers, 1995) qui propose d'utiliser le réseau Internet pour établir des réseaux d'apprentissage ouverts sur le monde en utilisant une pédagogie d'« exploration critique en collaboration » (*critical collaborative inquiry*) inspirée par les travaux de Célestin Freinet et de Mario Lodi. Cet ouvrage ouvre des perspectives très intéressantes pour la multiplication des projets d'échanges scolaires entre pays développés et pays pauvres et pour un croisement fécond entre l'approche de l'échange scolaire et celle de l'apprentissage en coopération.

On trouve une autre forme de pédagogie de l'échange scolaire dans le programme d'*Intercultura*. Cette organisation non gouvernementale italienne a organisé des échanges scolaires qui ont permis à des milliers d'élèves de faire des stages de trois mois à un an dans un pays étranger. Elle a également organisé au cours des vingt dernières années des échanges scolaires impliquant plus de 300 classes du secondaire et des séminaires de formation qui ont rejoint plus de 2000 enseignants et

enseignantes du secondaire. Sept facteurs sont identifiés comme ayant joué un rôle clé dans le succès de ces échanges :

- Aborder les échanges selon une approche interdisciplinaire.
- Considérer l'échange comme un processus (avant, pendant, après).
- Fixer au départ des objectifs clairs (l'objectif premier doit être de mieux se connaître soi-même à travers la confrontation avec la vie dans un autre pays; un objectif secondaire peut être un projet d'apprentissage spécifique de la classe ou d'un élève en particulier).
- S'assurer de l'accord entre les partenaires au niveau international.
- Bien sélectionner les participants (les enseignants comme les élèves).
- Préparer les participants par des sessions d'orientation qui traitent d'aspects spécifiques du pays hôte et des habiletés en communication interculturelle.
- Conduire l'échange en mettant l'accent sur le temps « libre » (le concept de temps libre n'est pas le même partout).
- Effectuer une évaluation rigoureuse.(Ruffino, 1998, p. S85).

Les recherches réalisées par Hofstede (1994) dans les années 1970 sur les valeurs liées au travail dans 50 pays différents servent de cadre de référence pour analyser et développer les apprentissages interculturels qui se produisent dans le cadre de ces échanges. Ce cadre de référence permet de comprendre les différences qui peuvent exister entre les cultures dans la compréhension des attentes mutuelles et des rôles respectifs des enseignants et des élèves. Il est structuré autour de quatre dimensions :

- Pouvoir et inégalité : la distance qui sépare les gens qui occupent des positions de pouvoir différentes.
- Relation entre l'individu et le groupe : individualisme vs collectivisme.
- Rôles sociaux que devraient jouer les hommes et les femmes : ces rôles sont bien distincts dans les sociétés « masculines », mais se recoupent dans les sociétés « féminines ».
- Le comportement à l'égard de l'incertitude : « l'évitement de l'incertitude » est le degré où les membres d'une culture particulière se sentent menacés par les situations incertaines et inconnues (Ruffino, 1998, p. S80).

Hofstede (1994) a développé une grille de différences en fonction de chacune de ces quatre dimensions. Plusieurs de ces différences peuvent se retrouver à l'intérieur d'un même pays, d'une même ethnie et, souvent, d'une même classe. Cette grille peut être utile pour aider les éducateurs à identifier ces différences. Mais il faudra l'utiliser

avec vigilance et éviter d'en faire le pôle central d'une formation interculturelle si l'on ne veut pas tomber dans l'un ou l'autre des effets pervers mentionnés plus haut.

Les composantes d'une formation interculturelle ⁸

Quelles devraient être les composantes principales d'une formation interculturelle qui fournirait aux éducateurs et aux éducatrices des orientations claires sur la façon de mettre en œuvre la vision de l'éducation interculturelle présentée plus haut tout en évitant les effets pervers signalés par les chercheurs? Lorreyte (1982, 1988) proposait une double stratégie : une pédagogie de la *déconstruction identitaire* où on cherche à déconstruire l'homogénéité postulée pour soi et pour les autres et une pédagogie de la *situation* où les rapports interculturels sont analysés dans les situations concrètes où des individus et des groupes entrent en contact dans un contexte historique et social déterminé. Cette approche m'apparaît toujours très pertinente et elle a inspiré la « stratégie du détour » que j'ai proposée ailleurs (Ouellet, 1994) et dont il peut être utile de reprendre ici quelques éléments. Plutôt que de chercher à répondre directement aux attentes des enseignants et des enseignantes, les programmes dont j'ai la responsabilité (Ouellet, 1995c) les entraînent dans un double détour : détour par l'examen critique des grandes thématiques théoriques qui permettent de penser en même temps l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, la recherche d'une cohésion sociale dans un espace commun de délibération et la lutte contre la discrimination et les inégalités; détour par l'exploration « gratuite » de certains aspects de la situation sociale, politique et économique d'une société étrangère et de la dynamique qui a marqué l'évolution de la culture des citoyens de ce pays et de ceux qui ont immigré au Québec⁹. Ce double détour permet d'aborder d'une manière renouvelée les deux autres composantes du programme de formation : l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'intervention cherchant à apporter une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation offerte à tous les élèves, à la lumière des perspectives nouvelles ouvertes par la réflexion théorique et de la sensibilité plus grande aux expériences diverses des personnes issues de groupes culturels minoritaires avec qui ils sont entrés en interaction dans le cadre de l'exploration d'un univers culturel étranger et le développement de compétences spécifiques à l'éducation interculturelle.

⁸ Cette section et la suivante sont tirées en grande partie d'un article publié dans la *Revue canadienne d'études ethniques* (Ouellet, 1997).

⁹ Ce détour peut être complété par l'exploration d'un univers culturel étranger pour les enseignants de la classe moyenne, la culture des milieux ouvriers et des milieux défavorisés.

Les fondements théoriques

On peut distinguer cinq grands axes dans les thématiques théoriques dont les enseignants et les enseignantes doivent avoir une compréhension minimale pour être en mesure de situer les défis du pluralisme ethnoculturel dans le cadre plus large des grandes transformations qui travaillent les sociétés modernes et des phénomènes qui les provoquent :

- Culture, ethnicité et identité dans le contexte de la modernité et la « postmodernité », le relativisme culturel et la nécessité de le dépasser;
- Les obstacles aux relations interculturelles : préjugés, discrimination, hétérophobie, racisme, l'antiracisme et ses problèmes;
- L'égalité des chances, la dynamique de l'exclusion et de la marginalisation, le cercle vicieux de la « culpabilisation-victimisation », les mesures d'accès à l'égalité et leurs effets pervers;
- Nation, communauté, état, nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, citoyenneté; éducation civique, éducation à la démocratie;
- Modèles d'insertion des immigrants dans une société pluriethnique moderne : assimilation, multiculturalisme, intégration pluraliste; politiques concernant l'immigration et l'intégration des immigrants dans quelques pays occidentaux et au Québec.

Un examen rapide de cette thématique complexe permet de se rendre compte que la démarche proposée aux enseignants et aux enseignantes les éloigne pour un bon moment des préoccupations pratiques avec lesquelles ils arrivent souvent à l'université. Il ne s'agit pas de donner des trucs dernière mode et des outils pédagogiques déjà au point qu'il ne leur resterait plus qu'à adapter aux conditions particulières de leur classe. Il s'agit plutôt de leur fournir un cadre conceptuel plus large et plus critique que celui qu'ils possèdent déjà et de les amener à redéfinir leur perception des défis du pluralisme à la lumière de la compréhension nouvelle que ce cadre conceptuel leur permet d'acquérir.

Ainsi, par exemple, ils doivent réfléchir sur l'identité individuelle et collective et sur le sort de la culture et de l'ethnicité dans la matrice culturelle moderne (Simard, 1988/90; Giddens, 1994; Touraine, 1992; Taylor, 1992; 1989/1998), sur la postmodernité (Bauman, 1997), sur le relativisme culturel (Rorthy, 1994; Kautz, 1996; Zaw, 1996; Ouellet, 1994a; 1999), sur le racisme et son enracinement dans le fonctionnement même du social (Wieviorka, 1991; Sibony, 1997), sur l'antiracisme et ses problèmes (Taguieff, 1991; Cohen, 1988/1993; Palmer, 1986) sur les mesures d'accès à l'égalité et leurs effets pervers (Noblet, 1993; Steele, 1990; D'Souza, 1991), sur le nationalisme et ses problèmes (Wieviorka, 1993; Parekh, 1995; Jacques,

1998), sur le patriotisme constitutionnel (Habermas, 1998), sur le libéralisme et le communautarisme (Kautz, 1995) et sur la démocratie délibérative (Pourtois, 1993; Gutmann & Thompson, 1996). Cette démarche d'analyse critique des questions théoriques complexes que soulève le pluralisme ethnoculturel les met en contact avec les travaux de chercheurs de plusieurs disciplines qui cherchent à comprendre l'évolution des sociétés modernes. Cela les amène tout naturellement à réexaminer certaines idées reçues et certains préjugés négatifs qu'ils pouvaient avoir sur les immigrants, sur des groupes culturels minoritaires ou par rapport à certaines pratiques culturelles qui posent problème dans la société d'accueil¹⁰. Plusieurs de ces « problèmes » s'enracinent dans une mauvaise compréhension du fonctionnement de la démocratie dans les sociétés pluriethniques modernes. Une meilleure compréhension des concepts utilisés par la sociologie, la psychologie sociale, les sciences politiques et la philosophie politique pour analyser ce fonctionnement permet de distinguer les faux problèmes de ceux qui ont des fondements objectifs (Camilleri, 1992, p. 41-42). Il ne fait pas de doute que ces problèmes doivent faire l'objet d'une réflexion critique dans le cadre d'un programme de formation interculturelle. La solution de ces problèmes passe souvent par la mise en place d'« accommodements raisonnables » (McAndrew 1995) dont on peut difficilement percevoir la nécessité si on n'a pas une compréhension au moins minimale des enjeux théoriques sous-jacents à la thématique esquissée plus haut.

Il faut toutefois reconnaître qu'il faut en général un certain temps pour que les enseignants et les enseignantes engagés dans un programme de perfectionnement en viennent à saisir l'importance de cette réflexion théorique. Leur formation initiale les a généralement peu initiés aux approches des sciences sociales et ils ne se sentent pas familiers avec les concepts et les problématiques de ces disciplines. Mais j'ai pu constater que ceux et celles qui persistent, en dépit du malaise qu'ils éprouvent au départ, en viennent assez rapidement non seulement à voir la pertinence de cette démarche théorique, mais à y prendre plaisir. Cette constatation est également ressortie très clairement du rapport d'évaluation du programme (Charbonneau *et al.*, 1995, p. 449- 450). La stratégie douce, mais exigeante, du détour par l'exploration de cette problématique théorique m'apparaît ainsi plus productive et plus intéressante qu'une stratégie de confrontation ou de culpabilisation. En plus de permettre aux enseignants et aux enseignantes d'être mieux équipés intellectuellement pour comprendre les enjeux des débats que soulève l'ouverture au pluralisme ethnoculturel dans la société québécoise et ailleurs dans le monde et pour participer à ces débats, elle les rend plus conscients des effets pervers que les initiatives centrées sur la valorisation et la protection des particularismes entraînent inévitablement. De plus,

¹⁰ Plusieurs auteurs croient que les attitudes et les idées racistes doivent faire l'objet d'une confrontation explicite dans la formation interculturelle (Tavares *et al.*, 1995 ; Solomon et Levine-Ratsky, 1994). Mais à la lumière des résultats de l'enquête de Solomon et Levine-Ratsky (p. 34-38) qui révèle une forte résistance des enseignants face à ce genre de confrontation, on peut se demander si une telle stratégie est efficace.

elle oriente leur imagination et leur créativité pédagogique vers des avenues où ils risquent moins que leurs interventions fassent partie du problème plutôt que de sa solution.

L'exploration d'un univers culturel étranger

On peut s'interroger sur la pertinence de ce détour par l'exploration d'une tradition culturelle étrangère dans un programme de formation interculturelle. Certains pourront penser qu'il s'agit là d'un luxe que les intervenants et les intervenantes confrontés à des défis urgents n'ont pas le loisir de se permettre. J'estime pour ma part que ces intervenants ont justement besoin de prendre un certain recul par rapport au climat d'urgence et de tension dans lequel apparaissent souvent les défis du pluralisme ethnoculturel. L'exploration de la situation sociale, économique et politique d'un pays étranger, surtout si elle est liée à un projet éventuel de voyage dans le pays étudié, permet d'introduire un élément de plaisir gratuit dans la démarche de formation. La découverte d'un univers culturel étranger peut être une expérience très agréable et humainement très gratifiante, si elle s'accompagne d'une initiation à une littérature étrangère, à des traditions religieuses, musicales, esthétiques ou culinaires d'un autre pays. Les plus « gourmands » iront même jusqu'à se mettre à l'étude de la langue de ce pays pour pouvoir communiquer plus facilement avec les habitants de ce pays.

D'autre part, l'exploration de la dynamique socioculturelle du pays choisi et de l'évolution des traditions religieuses et culturelles de ce pays dans le contexte de l'immigration constitue également une excellente occasion de tester la validité de plusieurs des notions théoriques analysées dans le premier bloc d'activités du programme. En particulier, cette exploration permet de voir concrètement comment la culture et l'ethnicité se combinent à divers facteurs sociaux et politiques dans une autre société et d'avoir des points de comparaison pour mieux comprendre comment les mêmes mécanismes sont à l'œuvre dans son propre univers culturel. Si l'on cherche à interpréter les traditions culturelles et religieuses du pays étudié à l'aide de cette grille théorique, on sera amené à situer les particularismes ethnoculturels dans un cadre socio-politique très large et on pourra ainsi éviter les nombreux « effets pervers » qui guettent toute activité de formation centrée sur la découverte de la culture de l'Autre¹¹.

Cette démarche d'exploration d'un univers culturel étranger fournit aux personnes inscrites au programme de formation l'occasion d'entrer en contact avec des

¹¹ Comme on peut le voir, on est loin ici de la démarche visant à « connaître la culture de l'autre afin de mieux le gérer » décrite par Lorreyte (1982/1988) et de la tendance à exagérer l'importance de la culture dans les rapports interethniques dénoncée par Pagé (1996).

immigrants et d'avoir avec eux des interactions qui pourront être vécues sous le mode de la découverte et de l'enrichissement mutuel et non sous celui de l'incompréhension et de la confrontation, comme c'est trop souvent le cas¹².

D'autre part, pour des enseignants et des enseignantes qui appartiennent à la classe moyenne, l'univers culturel des élèves qui proviennent des milieux populaires et de leurs parents est un univers culturel étranger. L'expérience pédagogique de Sleeter (1996) mentionnée plus haut montre bien que c'est un univers qui leur est difficilement accessible, mais qu'ils peuvent apprendre à connaître si on met en place les stratégies appropriées. Il semble donc opportun d'inclure dans un programme de formation interculturelle pour les enseignants et des enseignantes des activités qui les prépareront à mieux comprendre cet univers et à établir des liens de collaboration avec les parents des élèves qui proviennent de ces milieux afin de fournir à ces élèves les conditions qui leur donneront de véritables chances de réussir à l'école.

Toutes ces raisons m'amènent à persister dans ma conviction que le détour par l'exploration d'une culture étrangère n'est pas un luxe pour une formation interculturelle dans un contexte de mondialisation des échanges et d'élargissement des écarts entre les conditions de vie dans les pays les plus industrialisés et les pays pauvres. Loin d'être un luxe, ce détour peut contribuer d'une manière significative au développement de la vision planétaire dont nous aurons besoin pour faire face aux défis nouveaux qui confrontent aujourd'hui toutes les sociétés. Le détour par l'exploration de la culture de la pauvreté est également d'une grande pertinence dans le contexte d'une économie en voie de mondialisation où l'écart entre les « bons consommateurs » et les « consommateurs imparfaits » (Bauman, 1997) est en train de s'élargir d'une manière inquiétante.

Dans le cadre de cette activité, les enseignants et les enseignantes sont invités à explorer quelques aspects importants du modèle culturel dominant dans un pays qu'ils ont le goût de visiter un jour et à les situer dans la dynamique des rapports souvent tendus avec les groupes minoritaires. Cette recherche doit aboutir à la rédaction d'une courte monographie où ils cherchent à approfondir quelques-uns des points suivants :

- l'univers religieux traditionnel et ses transformations contemporaines;
- la famille et l'éducation des enfants;
- le système d'éducation;
- les tensions entre tradition et modernité;

¹² Une recherche récente sur la prise en compte de la diversité dans les garderies (Bernhard *et al.*, 1995) est très éclairante sur l'importance d'une collaboration réelle avec les parents pour les intervenants et les intervenantes du secteur de la petite enfance.

- les rapports entre les groupes culturels et religieux et les politiques de l'État dans ce domaine;
- les problèmes économiques et leur impact sur la volonté d'immigrer.

Pour effectuer cette étude, ils doivent consulter des spécialistes capables de les conseiller sur les ouvrages les plus importants pour comprendre la situation religieuse, culturelle, sociale et politique de ce pays. Ils sont également invités à échanger sur les résultats de leurs recherches avec des immigrants cultivés originaires de ces pays et à discuter avec eux des transformations subies par leur culture suite à sa transplantation dans un nouvel environnement et des difficultés qu'a représentées pour eux l'immigration dans un nouveau pays.

La nature même de cette activité exige que les enseignants et les enseignantes choisissent eux-mêmes le pays qu'ils exploreront. Mais, dans le contexte québécois, il m'apparaît pertinent d'encourager ceux et celles qui n'ont pas de choix bien arrêté de centrer leur exploration sur l'univers culturel, social et politique des autochtones du Québec. Les obstacles qu'il reste à surmonter pour que les rapports entre ces communautés et les autres Québécois soient satisfaisants sont d'une grande complexité. Une formation interculturelle qui ne comporterait pas une analyse sérieuse de la question autochtone et qui ne permettrait pas d'entrer directement en contact avec des membres de ces communautés serait une formation tronquée qui néglige de faire face à un des grands défis du pluralisme ethnoculturel qui se pose au Québec.

Pour ce qui est de l'exploration de l'univers de la culture populaire et de la culture de la pauvreté, les étudiants et les étudiantes seront engagés dans une recherche-action sur l'environnement socio-affectif des élèves qui proviennent des milieux populaires, sur la culture de leurs parents et sur les conditions dans lesquelles s'opère la communication entre l'école et la famille dans ces milieux. Ils travailleront à l'élaboration d'un projet visant à améliorer la communication entre l'école et la famille en s'inspirant d'initiatives originales réalisées ailleurs.

Le projet d'intervention

Même s'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, une formation interculturelle ne peut se limiter à l'examen critique de la thématique théorique dont nous avons identifié les principaux éléments et à son actualisation dans l'exploration d'une tradition culturelle étrangère. Elle doit également fournir aux enseignants et aux enseignantes des éléments de stratégies pour intervenir efficacement auprès de leurs élèves et des indications sur la façon de les préparer à faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel. L'éventail des stratégies pédagogiques possibles est toutefois limité par les nombreux effets pervers que produisent celles qui sont trop

centrées sur les particularismes ethnoculturels et s'inscrivant dans une adhésion non critique à une idéologie du pluralisme culturel. Cet ensemble d'effets pervers constitue en quelque sorte un "mur théorique" qui force encore une fois les enseignants et les enseignantes à faire un détour et à aborder les défis du pluralisme ethnoculturel dans le contexte plus large d'un renouvellement de la pédagogie et d'une éducation à la citoyenneté.

Deux champs d'expérimentation pédagogique examinés à la section I paraissent particulièrement féconds pour tous ceux et celles qui veulent faire preuve de créativité pédagogique en tenant compte des risques de dérives que la réflexion théorique a fait apparaître : la pédagogie de l'échange scolaire et l'apprentissage en coopération. Si on combine les deux approches, on pourra en arriver progressivement à transformer la pédagogie pour qu'elle reflète les trois préoccupations fondamentales d'une éducation véritablement interculturelle : l'ouverture à la diversité, l'égalité et l'équité et la cohésion sociale.

Des compétences spécifiques

Les discussions qui précèdent permettent d'identifier un certain nombre de compétences dont la maîtrise pourrait être considérée comme essentielle pour les éducateurs et les éducatrices désireux de s'inscrire dans le courant de l'éducation interculturelle tel qu'il a été défini ici :

- Les compétences nécessaires pour porter un jugement critique sur les diverses thèses qui s'affrontent sur chacun des 5 thèmes des fondements théoriques mentionnés plus haut.
- Les compétences nécessaires pour recueillir des données ethnographiques sur les élèves, sur leur famille et leur milieu socioculturel, pour les interpréter et pour les appliquer à l'élaboration de stratégies de collaboration famille-école.
- Les compétences nécessaires pour gérer les problèmes de statut dans les groupes d'apprentissage en coopération, pour élaborer des tâches complexes faisant appel à des apprentissages conceptuels de haut niveau et pour appliquer le traitement des habiletés multiples.
- Les compétences en communication interculturelle nécessaires pour la collaboration avec les parents dont la culture et le milieu social est différent.
- Les compétences nécessaires pour gérer les conflits de valeurs et les désaccords moraux par la délibération démocratique, la médiation interculturelle et la négociation d'accommodements raisonnables.
- Les compétences nécessaires pour élaborer avec des collègues des critères pour évaluer le caractère démocratique de la gestion, le contenu interculturel des programmes, les procédures d'évaluation et d'orientation, les politiques d'embauche d'enseignants des

minorités, la présence de stéréotypes dans le matériel scolaire, le climat interculturel de l'école (calendrier scolaire, affiches).

Ces compétences ne sont pas toutes du même niveau de complexité, mais il apparaît d'emblée qu'il n'est pas possible de les développer toutes dans la formation initiale des enseignants et des enseignantes. Le développement de ces compétences doit donc relever de la formation continue et faire l'objet d'un programme structuré de formation. Des sessions brèves de sensibilisation ne suffisent pas. Il n'est pas encore possible d'être très catégorique sur les moyens les plus efficaces pour développer chacune de ces compétences. L'étude de la documentation disponible sur plusieurs de ces compétences est certainement un moyen à ne pas négliger. Mais la meilleure façon d'apprendre à les maîtriser pour la plupart d'entre elles est sans doute de s'engager dans un projet d'intervention qui y fait appel après s'être sérieusement engagé dans le double détour que j'ai décrit plus haut, le détour par la théorie et le détour par l'exploration d'un univers culturel étranger.

Les obstacles à la formation interculturelle

Si la complexité et le caractère controversé des questions soulevées par une prise en compte de la diversité ethnoculturelle en éducation ainsi que les risques d'effets pervers d'initiatives mal éclairées dans ce domaine semblent justifier l'importance d'un perfectionnement pour des enseignants et des enseignantes confrontés par ces questions, il faut reconnaître que plusieurs obstacles les empêchent de percevoir la nécessité de cette formation.

Un premier obstacle est lié au sentiment de menace dans leur identité professionnelle qu'éprouvent plusieurs enseignants et enseignantes face à la transformation de la clientèle scolaire causée par la présence d'enfants d'immigrants originaires de pays dont la culture est très différente de celle de la société d'accueil. Plusieurs enseignants et enseignantes perçoivent une antinomie entre la mission de l'école de socialiser à une culture particulière (la culture française en France, la culture québécoise au Québec) et le message implicite de certaines initiatives se présentant sous l'étiquette de l'éducation interculturelle qui semblent placer toutes les cultures sur le même pied. Il faut signaler dans ce contexte les travaux de Hohl (1996) qui signale les résistances manifestées par certaines enseignantes face aux demandes d'accommodement de la part de parents récemment immigrés. Les données empiriques recueillies par Hohl et son équipe indiquent que ces enseignantes se sentent remises en question dans leur identité professionnelle et dans leur identité de femmes, de québécoises et de syndiquées. Pour plusieurs de ces enseignantes, les demandes d'adaptation qui leur sont adressées apparaissent comme une remise en question des acquis des années 1970-80.

Ce genre de perception a des fondements réels dans la mesure où plusieurs initiatives d'éducation interculturelle s'inscrivent dans une idéologie du pluralisme culturel (Goulbourne, 1991) et où leurs promoteurs ne sont pas conscients des effets pervers dont j'ai parlés plus haut ni de ce que j'ai appelé ailleurs « les pièges du relativisme culturel » dont certaines formes radicales aboutissent à « une mystification du droit à la différence qui se retourne contre ceux en faveur de qui il était édicté » (Ouellet 1994, p. 154). D'après Sélim Abou (1992) à qui j'empruntais cette critique, le droit à la différence réclamé par le relativisme culturel peut même se retourner en droit à l'enfermement, à l'oppression et à la mort.

On peut comprendre que devant ces excès, plusieurs enseignants soient réticents à s'engager dans l'aventure de l'éducation interculturelle et que plusieurs d'entre eux y voient un obstacle à l'intégration des immigrants et une menace au maintien d'une société francophone ayant une identité distincte en Amérique du Nord. Plusieurs sont tentés de se replier sur une position assimilatrice qui se cache souvent derrière les concepts de culture nationale ou de « culture publique commune ». On est ainsi enfermé dans la confrontation stérile entre deux positions extrêmes : la valorisation et la protection des différences culturelles ou le déni de ces différences et une fermeture totale par rapport au pluralisme.

Il existe toutefois une troisième voie, plus complexe et plus nuancée : c'est celle de l'intégration pluraliste ou de la citoyenneté pluraliste. Des publications de plus en plus nombreuses permettent d'en préciser les contours et d'en évaluer les implications pour l'éducation interculturelle (Gagnon *et al.*, 1996; Pagé, 1997; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998). Adopter ce modèle, c'est décider d'investir moins dans la défense des particularismes ethnoculturels et de travailler plutôt à créer de multiples espaces d'interaction et de délibération où chaque citoyen et citoyenne pourra intervenir sur un pied d'égalité, sans devoir renier ce qu'il est ou ce qu'elle est. Cela suppose que chacun est préparé à voir son identité et son rapport à son groupe d'appartenance se transformer dans ce processus ouvert d'interaction et de délibération démocratique (Spinner, 1994), mais cela n'est pas incompatible avec la possibilité pour ceux qui le souhaitent d'accorder une importance primordiale à leur participation à ce groupe d'appartenance (Parekh, 1989).

Il faut reconnaître que les développements théoriques dans ce domaine sont très récents et font encore l'objet de vifs débats entre les chercheurs. Mais il est possible d'affirmer que l'un des obstacles à la perception de l'éducation interculturelle comme un champ de formation important a été partiellement levé par l'intensification des recherches et la multiplication des publications qui permettent d'avoir une vision plus claire et plus nuancée de la nature des défis que pose le pluralisme ethnoculturel en éducation et sur les moyens de les relever efficacement. S'il était vrai, il y a dix ans, que l'absence d'un corpus substantiel de connaissances théoriques et appliquées ne

permettait pas à la formation interculturelle de prétendre au statut de discipline universitaire sérieuse, ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Toutefois, dans le contexte actuel de restrictions budgétaires, ces développements théoriques ne suffiront pas à modifier la perception que les enseignants et les enseignantes ont de l'importance d'une formation systématique en éducation interculturelle. Plusieurs recherches aux États-Unis, en Angleterre et au Canada (Sleeter, 1992 ; Forster, 1990 ; Ahlquist, 1990 ; Solomon et Levine-Ratsky, 1994) font en effet état de la résistance des enseignants et des enseignantes aux tentatives visant à les amener à réviser leurs perceptions et leurs attitudes personnelles à l'égard de la diversité ethnoculturelle et à transformer leurs pratiques pédagogiques, le contenu des programmes et l'organisation de la vie scolaire de manière à favoriser l'équité ethnoculturelle et à mieux préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste¹³. On voit mal comment il pourrait être possible de surmonter ces résistances à moins que les enseignants et les enseignantes ne reçoivent un signal clair qu'il s'agit là d'une priorité importante pour le gouvernement. Au Québec, on attendait depuis longtemps une politique d'ensemble sur l'éducation interculturelle qui mettrait l'accent sur les mesures s'adressant à l'ensemble de la population scolaire et visant plus particulièrement les élèves de la société d'accueil (États généraux de l'éducation, 1995). Le ministère de l'Éducation du Québec vient finalement de la publier (ministère de l'Éducation, 1998). L'éducation interculturelle apparaît maintenant comme un défi qui concerne toutes les écoles et qui est clairement distingué de celui de l'intégration linguistique et culturelle des immigrants. La politique propose des mesures très précises pour favoriser cette intégration, mais pour ce qui est de l'éducation interculturelle, l'énoncé ne précise pas suffisamment les moyens qui devront être fournis aux écoles pour que cette politique devienne une réalité. Particulièrement troublant à ce sujet est le silence complet de l'énoncé de politique sur un des moyens qui devrait être privilégié, l'apprentissage en coopération.

Il n'est pas réaliste de s'attendre à ce que cette politique ait un effet réel dans les écoles à faible densité ethnique si on ne précise pas ce qu'on attend d'elles dans ce domaine et si on ne leur fournit pas les moyens d'atteindre les objectifs fixés. Pour que l'éducation interculturelle devienne une préoccupation importante dans toutes les écoles, les programmes scolaires devront fournir des indications claires sur les connaissances et les habiletés qu'il faut développer chez les élèves pour les préparer à

¹³ Solomon et Levine-Ratsky (1994, p. 7-12) ont réalisé une revue de la littérature américaine, anglaise et canadienne à ce sujet. Ces auteurs insistent sur les résistances liées à la perception même de leur mission éducative par la majorité des enseignants: « La résistance à la politique d'équité s'explique lorsqu'on considère que les principes d'assimilation, de discipline de groupe et de contrôle physique, de méritocratie, d'individualisme, de démocratie et de vérité constituent la pierre angulaire non seulement de nos écoles mais de la fière tradition libérale-humaniste qui les étaye » (p. 9).

participer à l'interaction et à la délibération démocratique dans une société pluriethnique. Par exemple, l'orientation des programmes d'enseignement religieux et moral qui, au Québec, sont encore sous juridiction confessionnelle devra faire l'objet d'une révision fondamentale pour tenir compte de la diversité religieuse¹⁴. C'est à cette condition que les enseignants et les enseignantes de toutes les écoles pourront se sentir personnellement concernés par les défis du pluralisme ethnoculturel et, éventuellement, plus disposés à fournir les efforts nécessaires pour se donner un perfectionnement qui les aidera à apporter une contribution originale à cette tâche difficile¹⁵.

Toutefois, en dépit de ses limites, la politique d'éducation interculturelle devrait permettre de contourner plus facilement un autre obstacle que rencontrent souvent les offres de perfectionnement en formation interculturelle. Ces offres sont souvent perçues par les personnes à qui elles sont destinées comme véhiculant une accusation implicite d'étroitesse d'esprit et même de racisme. Beaucoup de policiers qu'on obligeait à suivre des sessions en formation interculturelle se percevaient ainsi comme objets de la sollicitude de personnes « éclairées » qui se sentaient autorisées à leur dire quelles sont les idées et les attitudes « correctes » en matière d'immigration et de relations avec les « communautés culturelles ». On peut comprendre que ce type de perception ne les rendait pas très réceptifs par rapport à la formation qu'on voulait leur offrir (Pelletier, 1990, p. 60). Il n'est pas exclu que ce genre de perception soit aussi présent chez les enseignants et les enseignantes à qui on propose une formation interculturelle. En faisant de l'éducation interculturelle un défi éducatif important pour préparer l'avenir de la société québécoise et en fournissant des indications précises sur la contribution attendue de toutes les écoles québécoises pour faire face à ces défis, on pourra plus facilement éviter cet écueil. Les programmes de perfectionnement qui ne confrontent pas directement les conceptions et les attitudes des participants et des participantes par rapport à l'immigration et aux diverses cultures présentes dans l'espace national et qui les amènent sur la voie du double détour décrit plus haut seront également moins susceptibles d'engendrer ce type de perception négative.

¹⁴ Un groupe de travail mis sur pied par la ministre de l'Éducation du Québec pour proposer des avenues nouvelles sur la place de la religion dans les écoles et sur l'enseignement culturel des religions remettra son rapport au printemps 1999. La mise en œuvre des recommandations de ce rapport permettra de tester le sérieux de la politique d'éducation interculturelle qui vient d'être publiée.

¹⁵ Lynch (1985) propose une stratégie très prometteuse pour amener les enseignants des écoles où il y a peu d'hétérogénéité ethnoculturelle à percevoir l'importance de l'éducation interculturelle.

Conclusion

Les défis du pluralisme ethnoculturel et de l'équité sociale se posent d'une manière très spécifique en éducation et il n'est pas possible de transposer directement aux intervenants dans d'autres institutions les stratégies qui s'imposent dans ce domaine lorsqu'on veut préparer les éducateurs et les éducatrices à faire face efficacement à ces défis. L'expérience acquise dans la formation interculturelle des maîtres permet néanmoins de dégager quelques pistes pour définir les orientations de tout programme structuré de formation interculturelle :

- Les activités de formation interculturelle doivent maintenir un équilibre dans la poursuite de quatre préoccupations/valeurs centrales : l'ouverture à la diversité, la cohésion sociale, la délibération démocratique et l'équité sociale.
- Les approches centrées sur la connaissance des cultures engendrent des « effets pervers ».
- Les approches qui mettent l'accent sur la confrontation des attitudes racistes et sur la modification des attitudes à l'égard des immigrants et des étrangers ne sont pas efficaces et provoquent souvent des résistances chez les intervenants.
- Les approches centrées sur le développement d'habiletés et de compétences spécifiques en communication interculturelle sont insuffisantes.
- Un programme de formation interculturelle doit fournir des outils conceptuels pour analyser les grandes transformations qui sont présentes dans les sociétés contemporaines et l'impact de ces transformations sur l'équilibre de ces trois préoccupations.
- Le programme doit fournir des outils conceptuels pour analyser les mécanismes sociaux et psychosociaux liés à la construction de l'identité individuelle et collective qui génèrent la catégorisation, la discrimination, l'exclusion et la domination.
- Le programme doit amener les intervenants à appliquer ces outils conceptuels à l'étude d'une société étrangère.
- Le programme doit amener les intervenants et les intervenantes à appliquer ces outils conceptuels à l'analyse des conditions spécifiques de l'institution où ils travaillent.
- Le programme doit amener les intervenants et les intervenantes à développer des projets d'intervention visant à relever les défis du pluralisme ethnoculturel et de l'équité sociale qui se posent dans l'institution où ils travaillent.

Ces principes généraux se dégagent de l'analyse des expériences de formation interculturelle des éducateurs et des éducatrices que nous avons examinées ici. Ils constituent selon moi une grille utile pour évaluer la pertinence et la valeur des diverses offres de formation qui sont proposées aux intervenants et aux intervenantes

confrontés aux défis du pluralisme ethnoculturel en éducation et dans les autres institutions de l'État et de la société civile.

La forme particulière que prendra un programme de formation qui chercherait à respecter ces principes pourra varier selon les réponses explicites ou implicites que les formateurs et les formatrices apportent à plusieurs questions difficiles auxquelles les chercheurs et les théoriciens apportent souvent des réponses très différentes¹⁶ :

- Faut-il centrer les interventions sur la transformation des institutions ou sur celle des représentations, des attitudes et des comportements des individus?
- Si l'on croit qu'il faut surtout chercher à transformer les institutions, faut-il privilégier :
 - La critique radicale de la distribution du pouvoir dans la société et les institutions et l'action militante en solidarité avec les groupes opprimés dans la société?
 - la lutte contre la discrimination indirecte et la négociation d'accommodements raisonnables?
 - la délibération démocratique sur les questions où persistent des désaccord moraux profonds?
- si l'on croit que la transformation des institutions commence par celle des individus, faut-il surtout insister sur :
 - le développement d'habiletés pour améliorer la communication interculturelle?
 - la modification des représentations, des attitudes et des comportements par une meilleure connaissance de l'autre?
 - la prise de conscience souvent douloureuse que le rejet de l'autre est lié au processus de construction identitaire et la mise en œuvre de stratégies de « déconstruction »?

D'autre part, le contenu et le format des offres de formation interculturelle peut également varier :

- selon l'importance relative que les formateurs et les formatrices accordent aux individus et aux communautés dans la recherche d'un équilibre entre les trois préoccupations mentionnés plus haut;
- selon l'importance relative qu'on accorde aux facteurs socio-économiques et aux facteurs culturels dans les stratégies proposées pour arriver à cet équilibre;

¹⁶ Les développements qui suivent sont tirés de la conclusion d'un rapport de recherche qui dresse un bilan critique de la formation interculturelle au Québec entre 1986 et 1996 (Ouellet, Charbonneau et Ghosh, 2000, p. 364-366).

- selon que l'on opte pour une confrontation directe des représentations, des attitudes et des comportements pouvant être qualifiés d'ethnocentristes, sexistes, homophobes ou racistes ou pour une « stratégie du détour » qui cherche à situer ce combat dans le cadre de luttes pour des enjeux sociaux plus larges;
- selon le type de clientèle cible à laquelle il s'adresse (intervenants auprès d'immigrants récents et de réfugiés, d'institutions et d'entreprises qui ont une politique d'ouverture à la diversité et d'accès à l'égalité, entreprises qui n'ont pas de telles politiques, organisme public en général);
- selon qu'il s'agit d'une formation structurée des personnes appelées à jouer un rôle de leadership dans l'adaptation des institutions à la diversité ethnoculturelle et religieuse ou d'activités de sensibilisation des personnels de ces institutions et de ces entreprises. La formation interculturelle des animateurs de ces activités de sensibilisation pose d'ailleurs des défis particuliers.

Les formateurs et les formatrices reconnaissent généralement la difficulté de donner une formation qui respecte l'ensemble des principes généraux identifiés ici. Pour ce qui est des programmes de formation mis sur pied dans les universités, certains insistent pour qu'ils s'articulent d'une manière plus explicite aux problèmes concrets qu'ils rencontrent sur le terrain. Plusieurs doutent de la possibilité d'assurer une formation adéquate dans le cadre de sessions brèves et la plupart insistent sur l'importance d'assurer un suivi aux activités de formation.

Toutefois, le contexte actuel de restrictions budgétaires dans les institutions financées par l'État semble rendre très difficile la participation à ce type de formation. La plupart des personnes que nous avons interviewées déplorent la faible priorité accordée à la formation interculturelle dans l'utilisation des fonds disponibles pour le perfectionnement. La question de la formation interculturelle n'apparaît pas comme une priorité importante pour la plupart des institutions de la société québécoise. Cette situation rend de plus en plus difficile le recrutement dans les programmes structurés de formation interculturelle offerts par les universités. Même la demande pour les sessions de courte durée semble avoir diminué au cours des dernières années. Mais on peut penser que c'est surtout dans le cadre de ce type de sessions que la formation interculturelle sera surtout dispensée au cours des prochaines années. D'où l'importance des recherches visant à en évaluer l'efficacité¹⁷.

¹⁷ Les travaux de l'équipe de recherche dirigée par le professeur Claude Charbonneau du département de psychologie de l'Université de Sherbrooke visent à développer des stratégies efficaces pour mesurer l'efficacité de ces formations brèves.

Références

- Abou, S. (1992). *Cultures et droits de l'homme*. Paris : Hachette.
- Ahlquist, R. (1992). Manifestations of inequality : overcoming resistance in a multicultural foundation course. Grant, C. (Édit). *Research and multicultural education*. London : Falmer.
- Alix, C. et Kodron, C. (1988). *Coopérer et se comprendre*. Paris : Office franco-allemand pour la jeunesse.
- Alix, C. (1995). Échanges scolaires : exemples et réflexions autour d'une pédagogie du dialogue et de pratiques coéducatives. Ouellet F. (Édit). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture, p. 185-206.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. New York : New York University Press.
- Batelaan, P. (1998). Teacher Training for Intercultural Education : a reflection on IAIE's Cooperative Learning in Intercultural education Project (CLIP). *European Journal of Intercultural Studies*, Vol 9, Supplement, S 21-S34.
- Bernhard, J. K., Lefebvre, M. L., Chud, G. et Lange R. (1995). *Paths to equity. Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education*. North York , Ont. : York Lanes Press.
- Blain, A. (1995). Les échanges scolaires : exemples et réflexions autour d'une pédagogie du dialogue et de pratiques coéducatives. Ouellet, F., (Édit.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*. Québec : IQRC, p. 185-206.
- Bourhis, R. Y., Gagnon, A. et Moïse, L.C. (1994). Discrimination et relations intergroupes. Bourhis, R.Y. et Leyens, J.P. (Édit.). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Bruxelles : Mardaga, p. 161-200.
- Breton, R., Isajiw, W.W. , Kalbach, W.E. et Reitz, J.G. (1990). *Ethnic Identity and Equality*, Toronto : Toronto University Press.
- Camilleri, C. (1988/1990). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. Ouellet, F., (Édit.). *Pluralisme et école*. Québec : IQRC, p. 565-594.
- Camilleri, C. (1992). Les conditions de base de l'interculturel. Damiano E., (Édit.). *Verso una società interculturale : Pour une société interculturelle*. ACLI-CELIM, Bergamo, p. 35-45.
- Charbonneau, C., Chiasson, N. et Proulx, J. (1995). La participation à une formation à l'éducation interculturelle : une démarche de changement. Ouellet, F., (Édit.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*. Québec : IQRC, p. 443-455.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : La Chenelière.
- Cohen, P. (1988/1993). The perversion of inheritance : Studies in the making of multi-racist Britain. Cohen, P. et Bains, H.B., (Édit.). *Multiracist Britain*. Londres : Macmillan, p. 9-118.
- Cohen-Émerique M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, p. 183-218.
- Cohen-Émerique M. (1994). *Stage : biculturalité, stratégies identitaires et action socio-éducative*. Association pour l'éducation interculturelle du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec : Auteur.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel 1997-98. Québec : Auteur.
- Cooperative Learning in Intercultural Education. (1998). Numéro spécial du *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 9, No 2.
- Cummins, J. et Sayers, D. (1995). *Brave New Schools*. Toronto : OISE Press.
- De Frankrijker, H. (1998). Cross-cultural Learning from Incidents, the Critical Incident Method : some applications concerning the practice of teacher education and parent support. *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 9. Supplément, p. S55-S70.
- D'souza, P. (1991). *Illiberal education*, New York : The Free Press. Traduction française : (1993) *L'éducation contre les libertés*. Paris : Gallimard.
- États généraux de l'Éducation. (1995). *Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Évangéliste, C. Sabourin, M. et Sinagra, C. (1995). Une expérience de pédagogie coopérative au primaire. Ouellet, F., (Édit.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : Expériences et projets d'intervention*. Québec : IQRC, p. 161-172.
- Évangéliste, C., Sabourin, M. et Sinagra, C. (1996). *Apprendre la démocratie. Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif*. Montréal : Chenelière/McGraw Hill.
- Fahmy, S. (1995). L'échange scolaire comme outil de motivation. Ouellet, F., (Édit.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*. Québec : IQRC, p. 217-224.
- Forster, P. (1990). *Policy and practice in multicultural and anti-racist education : A case study of a multi-ethnic comprehensive school*. London : Routledge.
- Fullinwider, R. K. (1996). *Public education in a multicultural society*. Cambridge, New York : Cambridge University Press.
- Gagnon, F., McAndrew et Pagé, M. (Édit.). (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Paris/Montréal : L'Harmattan.

- Ghosh, R. (1991). L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. Ouellet, F. et Pagé, M., (Édit.). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec : IQRC, p. 207-231.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Goldberg, D.T. (1994). *Multiculturalism : a critical reader*. Oxford : Blackwell.
- Goulbourne, H. (1991). Varieties of pluralism : the notion of a pluralist post-imperial Britain. *New Community*, Vol. 17, no 2, p. 121-227.
- Gutmann, A. et Thompson, D. (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge : Harvard University Press.
- Habermas, J. (1998). *L'intégration républicaine*. Paris : Fayard.
- Henry-Lorcerie, F. (1988/1990). Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française. Ouellet, F. (Édit.). *Pluralisme et école*. Québec : IQRC, p. 339-362.
- Hofstede, G. (1994). *Cultural Differences in Teaching and Learning*. Mollina : EFIL.
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. Gagnon, F., McAndrew, et Pagé, M. (Édit.). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Paris/Montréal : L'Harmattan, p. 337-348.
- Jacques, D. (1998). *Nationalité et modernité*. Montréal : Boréal.
- Kautz, S. (1995). *Liberalism and community*. Ithaca et London : Cornell University Press.
- Kautz, S. (1996). The Postmodern self and the politics of liberal education. *Social Philosophy and Policy*, Vol 13, p. 164-189.
- Khin Zaw, S. (1996). Locke and multiculturalism : toleration, relativism and reason. Fullinwider, R.K.. (Édit.). *Public education in a multicultural society; policy, theory, critique*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kincheloe, J. L. et Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham – Philadelphia : Open University Press.
- Kleinfield, J. (1975). Positive stereotyping : The cultural relativist in the classroom. *Human Organization*, Vol. 34, no 3, p. 269-274.
- Lacorne, D. (1997). *La crise de l'identité américaine. Du melting-pot au multiculturalisme*. Paris : Fayard.
- Ladmiral, J.-R. et Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Leicester, M. (1989). *Multicultural education. From theory to practice*. NFER-Nelson,
- Lorreyte, B. (1982; 1988). La fonction de l'Autre : arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle. *Éducation permanente*, no 66; *Pluralisme et école*. Québec : IQRC, p. 339-362.

- Lynch, J. (1986). An initial typology of perspectives on staff development for multicultural teacher education. Modhil, S., GK Verma, K. Mallick et C. Modgil. (Édit.) *Multicultural Education : The Interminable Debate*. Bristol, PA : Falmer Press, p. 149-166.
- Marcq Jousselein, N. (1995). L'introduction d'une perspective interculturelle à l'école secondaire en région rurale : bilan d'une expérience. Ouellet, F. (Édit.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*. Québec : IQRC, p. 207-215.
- McCarthy, C. (1993). After the canon : knowledge and ideological representation in the multicultural discourses on curriculum reform. McCarthy, C. et W.Crichlow, (Édit.). *Race, identity, and representation in education*. New York, NY : Routledge, p. 289-305.
- McAndrew, M. (1995). La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire : un module de formation à l'intention des gestionnaires. Ouellet, F. (Édit.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : Expériences et projets d'intervention*. Québec : IQRC, p. 317-335.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Auteur.
- Nicolet, M. (1987). Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire. Dinello, R. et Perret-Clermont, A.N. (Édit.). *Psycho-pédagogie interculturelle*. Fribourg.
- Noblet, P. (1993). Reconnaître ses minorités : l'expérience américaine. *Hommes et migration*, no 1169, octobre, p. 39-44.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (1992). L'éducation interculturelle : les risques d'effets pervers. *L'interculturel : une question d'identité*. Québec : Musée de la civilisation, p. 61-108.
- Ouellet, F. (1994). De la nécessité du détour en formation interculturelle. Le programme de l'Université de Sherbrooke. Communication présentée au congrès de l'ARIC, Saarebrücken.
- Ouellet, F. (1994a). Pour éviter les pièges du relativisme culturel. Ouellette, F.R. et Bariteau C., (Édit.). *Entre tradition et universalisme*. Québec : IQRC, p. 152-170.
- Ouellet, F. (1995). Apprentissage en coopération et échec scolaire. Ouellet, F. (Édit.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*. Québec : IQRC, p.135-160.
- Ouellet, F. (1995a). Pour développer la compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. Ouellet, F. (Édit.) *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*. Québec : IQRC, p. 419-441.
- Ouellet, F. (1997). Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématique. *Études ethniques au Canada*, Vol. 29, no 2, p. 32-57.

- Ouellet, F. (Soumis). Relativisme cognitif, croyances traditionnelles et sciences modernes. Hilly, M. A. (Édit). *Hommage à Carmel Camilleri*. Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F., Charbonneau, C. et Ghosh, R. (2000). *Formation interculturelle au Québec (1986-1996)*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 424 pages.
- Pagé, M. (1992). Gouverner le pluralisme ethnoculturel par les institutions démocratiques. Laval-lée, M., Ouellet F. et Larose F. (Édit.). *Identité, culture et changement social*, Actes du 3^e congrès de l'ARIC. Paris : L'Harmattan, p. 113-125.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, (Coll. Études et recherches).
- Pagé, M. (1995). Apprendre en coopération en milieu hétérogène. Ouellet, F. (Édit). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*. Québec : IQRC, p. 103-133.
- Pagé, M. (1996). Interculturel et citoyenneté en éducation. Communication présentée au colloque du REF, Université de Montréal, septembre.
- Pagé, M. (1996a). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. Gagnon, F., McAndrew, M. et Pagé, M. (Édit.). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Paris/Montréal : Harmattan, p. 165-188.
- Pagé, M. (1997). La citoyenneté pluraliste : une perspective pour l'éducation à la citoyenneté. Communication présentée au congrès des sociétés savantes, St-Jean, Terre-Neuve, juin.
- Palmer, F. (1986). *Anti-racism : an assault on education and value*. London : The Sherwood Press.
- Parekh, B. (1989). Britain and the Social Logic of Pluralism. Éditeur. *Britain : A Plural Society*. London : Commission for Racial Equality, p. 58-76.
- Parekh, B. (1986). The concept of multi-cultural education. Modgil et al. (Édit.). *Multicultural Education. The Interminable Debate*. London : The Falmer Press, p. 19-31.
- Parekh, B. (1995). Politics of nationhood. Von Benda-Beckmann, K. et Verkuyten, M. (Édit.). *Nationalism, ethnicity and cultural identity in Europe*. Utrecht : Utrecht University, p. 122-143.
- Pelletier, C. (1990). *L'apprentissage de la diversité au service de police de la communauté urbaine de Montréal*. Montréal : CIDIHCA.
- Pourtois, H. (1993). La démocratie délibérative à l'épreuve du libéralisme politique. *Le défi du pluralisme. Lektos*, Vol. 3, no 2, p. 105-134.
- Ravitch, D. (1990). Multiculturalism. A Pluribus Plures. *American Scholar*, p. 337-354.
- Rorthy, R. (1994). *Objectivisme, relativisme et vérité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ruffino, R. (1998). Interculture at School : the italian experience of intercultural. *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 9. Supplément, p. S79-S88.
- Sibony, D. (1997). *Racisme ou La haine identitaire*. Paris : Christian Bourgeois.

- Simard, J.-J. (1991). Droits, minorités et identité. A l'arrière-plan de l'éducation interculturelle. Ouellet, F. et Pagé M. (Édit.) *Pluriethnicité, éducation, et société. Construire un espace commun*. Québec : IQRC, p. 155-197.
- Simard, J.J. (1988/1991). La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde. Ouellet, F. (Édit.). *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec : IQRC, p. 23-55.
- Sleeter, C. E. (1992). *Keeper of the dream: A study of staff development and multicultural education*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Sleeter, C. E. (1995). Reflections on my Use of multicultural and critical pedagogy when students are white. Sleeter, C. E., et McLaren, P. L. (Édit.). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. New York : State University of New York Press, p. 415-437.
- Sleeter, C. E., et McLaren, P. L. (Édit.). (1995), *Multicultural education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. New York : State University of New York.
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. New York : State University of New York.
- Solomon, R. P. et Levine-Rasky, C. (1994). *Accommodation and resistance: educators' response to multicultural and anti-racist education.*, North York, Ont. : York University, Faculty of Education.
- Spinner, J. (1994). *The Boundaries of citizenship. Race, ethnicity and nationality in the liberal state*. Baltimore et Londres : John Hopkins University Press.
- St-Jacques, M. (1996). Le Conseil scolaire de l'île de Montréal : un pionnier majeur de l'éducation interculturelle. *L'éducation interculturelle*, ACPLS, Rapport # 3.
- Steele, S. (1990). *The content of our character. A new vision of race in United States*. New York : St-Martin's Press.
- Taguieff, P.A. (1991). La lutte contre le racisme, par-delà illusions et désillusions. Taguieff, P.A. (Édit.). *Face au racisme I : les moyens d'agir*. Paris : La Découverte, p. 11-43.
- Tavares, T., Young, J. et Fitznor, L. (1995). Constructing an anti-racist professional development model : Manitoba's summer institute on education in a multicultural context. *Multicultural Teaching*, Vol. 13, no 2, p. 24-28.
- Taylor, C. (1992). *Le malaise de la modernité*. Montréal : Bellarmin.
- Taylor, C. (1989/1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Montréal : Boréal.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris : Fayard.

Zeichner, K. M. et Hoeft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. Sikula, J., Buttery, T. J. et Guyton, E. (Édit.). *Handbook of research on teacher education*. New York : Simon and Schuster Macmillan, p. 525-547.

Wieviorka, M. (1991). *L'espace du racisme*. Paris : Le Seuil.

Wieviorka, M. (1993). *La démocratie à l'épreuve*. Paris : La Découverte.

